

La inclusión escolar en la infancia temprana: de la *Convención de los Derechos del Niño* a la sala de clase

School social inclusion in early childhood: from the *Convention on the Rights of the Child* to the school classroom

María José Sánchez Vázquez*

Sonia Lilián Borzi**

Carmen Lydia Talou***

Fecha de recepción: 04/04/2012

Fecha de aceptación: 14/09/2012

Resumen

Desde la filosofía de la inclusión social y el criterio de los Derechos Humanos, la educación inclusiva en la primera infancia es fundamental para los niños con discapacidades; la escuela suele ser el ámbito donde sus necesidades educativas se reconocen por primera vez.

Este artículo es el resultado de la investigación respecto de concepciones, creencias y conocimientos sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD), elaborados por docentes y directivos de Educación Inicial. Para su realización, se hizo una entrevista semiestructurada en profundidad, administrada a 22 integrantes de instituciones estatales y privadas, con y sin programas de integración.

Se pudo concluir que existe una ausencia real de capacitación específica en las carreras docentes sobre cómo trabajar con niños con NEDD. En consecuencia, se observa el enorme costo para estos niños y sus familias en su peregrinar por diferentes instituciones; donde no se logra una verdadera integración y no se respetan así sus derechos fundamentales.

Palabras clave: primera infancia, discapacidad, derechos humanos, educación, inclusión.

Abstract

From the philosophy of social inclusion and the Human Rights criterion, inclusive education in early childhood is fundamental for children with disabilities; school is often the environment where their educational needs are first recognized.

We present our research on conceptions, beliefs and knowledge regarding the inclusion of children with *Educational Needs Derived from Disabilities (NEDD the Spanish acronym), produced by teachers and officials from the area of preschool education. We carried out a semi-structured interview in depth, to 22 members of state and private schools, having and not having integration programs.

Our conclusions emphasize a real absence of specific training in teaching courses of study on how to work with children with NEDD. Therefore, we observe an enormous cost for these children and their families in their pilgrimage from one institution to another institution, where the "as if" of the integration is established, but not the respect to their fundamental rights.

Keywords: early childhood, disability, human rights, education, inclusion.

* Profesora de la facultad de psicología UNLP, Argentina. Correo: mjsanchezvazquez@hotmail.com

** Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Correo: sborzi@satlink.com

*** Profesora Universidad Nacional de La Plata: Correo: taloucar-men@gmail.com

Introducción

En la actualidad, diversos movimientos están abocados a generar procesos de inclusión en la infancia que posibiliten a un mayor número de niños y niñas con o sin discapacidades compartir y desarrollarse juntos desde temprana edad en diversos escenarios, tales como la comunidad, el hogar y la escuela (Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children [DEC/NAEYC], 2009). Confluyen en este propósito los últimos avances e investigaciones en el tema, el reconocimiento progresivo de los derechos infantiles y los cambios de actitudes, valores y prácticas hacia el colectivo infantil con discapacidades.

En materia de derechos humanos, un Comité Especial realiza constantes revisiones a la *Convención de los Derechos del Niño* (CDN), con la intención explícita de mejorar el sistema de protección y promoción del desarrollo infantil (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1989). La CDN conforma un instrumento internacional ejemplar, reuniendo en el mismo texto derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales aplicables a un colectivo específico: la infancia (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] y Centro de Investigaciones Innocenti, 2006).

El Comité de los Derechos del Niño, órgano de expertos, lleva adelante una vigilancia constante, visualizando grupos de infantes en situaciones de mayor vulnerabilidad y monitoreando la atención diligente que deben recibir estos grupos para que sus derechos sean efectivizados. Al momento se cuenta con trece *Observaciones Generales a la Convención*,¹ entre ellas, nos interesa destacar dos observaciones que aplicaremos al ámbito educativo.

1 El comité de expertos que ha iniciado y sostenido la revisión y actualización de los distintos artículos de la CDN lleva, hasta el momento, trece observaciones realizadas al documento internacional. Las mismas son: *Observación General N° 1: Propósitos de la Educación* (2001); *Observación General N° 2: El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño* (2002); *Observación General N° 3: El VIH/SIDA y los derechos del niño* (2003); *Observación General N° 4: La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño* (2003); *Observación General N° 5: Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño* (2005); *Observación General N° 6: Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen* (2005); *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (2005); *Observación General N° 8: El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes* (2006); *Observación General N° 9: Los derechos de los niños con*

Por un lado, la *Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (ONU, 2005). Esta establece objetivos prioritarios tales como realizar el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, y priorizando sus necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio pleno de sus derechos. De este modo, las recomendaciones sugieren abandonar las creencias tradicionales que consideran la primera infancia como un periodo de socialización de un ser humano inmaduro, el que debería encaminarse hacia la condición de adulto maduro. Por el contrario, destacan la obligación —presente ya en la CDN— de respetar a los niños, en particular los muy pequeños, como personas por derecho propio, considerándolos miembros activos de las familias, comunidades y sociedades. Por esto mismo, se debe atender especialmente este periodo de la vida de acuerdo a sus necesidades específicas —en nuestro caso, las situaciones discapacitantes—, en materia de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, dedicación al tiempo y espacio para el juego, posibilidad de exploración y facilitación de los aprendizajes sociales necesarios.

Por otra parte, y para el caso especial de la infancia con discapacidades, la *Observación General N° 9: Niños con discapacidades* (ONU, 2006) enfatiza la situación actual de este colectivo, sosteniendo que estos niños y niñas siguen experimentando graves dificultades y tropezando con obstáculos en el pleno disfrute de sus derechos. Sin embargo, los obstáculos no son la discapacidad en sí misma, sino más bien una combinación de dificultades socioculturales, actitudinales y físicas, con las que se encuentran en sus vidas cotidianas. Asimismo, se ratifica que la estrategia para promover sus derechos efectivos a la educación consiste en adoptar las medidas necesarias para eliminar estos impedimentos, imposibilitando todas las formas de discriminación, en particular por motivo de sus discapacidades. Se destaca que la educación en la primera infancia tiene importancia especial para los niños y niñas con discapacidades, ya que con frecuencia su discapacidad

discapacidad (2006); *Observación General N° 10: Los derechos del niño en la justicia de menores* (2007); *Observación General N° 11: Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención* (2009); *Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado* (2009); *Observación General N° 13: El Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia* (2011). Véase <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

y las necesidades educativas derivadas de ellas se reconocen por primera vez en esas instituciones. La intervención precoz es de máxima importancia para ayudar a los niños y niñas a desarrollar todas sus posibilidades, puesto que si se determina que el infante tiene una discapacidad o un retraso en el desarrollo a una etapa temprana tiene muchas más oportunidades de beneficiarse de la educación en este periodo.

Por último, la *Observación General* citada destaca como fundamental la estrecha cooperación entre los educadores de enseñanza especial y los de enseñanza general, siendo preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños y niñas sin y con discapacidades desde las etapas iniciales, volviendo efectiva la idea de educación inclusiva desde la temprana infancia.

Según la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2005), la inclusión se define como una manera de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Esto mismo puede lograrse si se tienen en cuenta los tres aspectos centrales de la inclusión: acceso, participación y apoyo (DEC/NAEYC, 2009). Se entiende por *acceso* tanto a la eliminación de obstáculos arquitectónicos y edilicios, así como las condiciones que posibilitan la puesta a disposición de todos los niños y niñas de diferentes oportunidades de enseñanza y aprendizaje, a partir de diversas estrategias y tecnologías. *Participación* alude a las adecuaciones (ajustes razonables) en las condiciones de acercamiento a las necesidades de cada niño o niña para asegurar su plena participación en la comunidad. Finalmente, *apoyo* refiere a las colaboraciones y relaciones interinstitucionales, ya sea de recursos económicos o humanos, ofertas de capacitación, utilización de espacios, entre otros, que se requieren para efectivizar la inclusión educativa.

Sin embargo, cuando se habla de inclusión y de educación inclusiva suele observarse que su definición y tratamiento es muy variada según los profesionales, los documentos y los contextos referidos. Esta situación ha contribuido a crear malentendidos al interior de un mismo ámbito escolar, puesto que muchas veces coexisten varias concepciones sobre lo que es o debiera ser la inclusión. Aún más, no

todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión mostrando reticencias al respecto (Ainscow y Miles, 2008).

En lo cotidiano, es habitual que en contextos escolares circule información variada, diagnósticos y recomendaciones emitidas desde diferentes fuentes calificadas o no. En algunos casos se demanda que profesionales de la salud que opinen o realicen recomendaciones sobre problemas que no son de su incumbencia profesional, especialmente orientaciones acerca de posibles intervenciones educativas en casos particulares de niños y niñas con discapacidad. Como contrapartida, también resulta frecuente escuchar las voces de los padres y de los docentes de sala con quejas sobre esta problemática que en ocasiones los excede. Esta situación conduce al desconcierto, a circunstancias angustiantes y descalificantes, las que finalmente son generadoras de barreras y suelen afectar los principios básicos de la inclusión.

Esta circunstancia humana compleja convoca a la reflexión y al establecimiento de ciertos consensos entre los diversos actores involucrados, para que sea posible efectivizar la equiparación de oportunidades en este colectivo (Sánchez Vázquez, Borzi y Talou, 2010). Las investigaciones específicas realizan aportes en esta dirección. La construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los actores involucrados, que no solo se reducen al ámbito escolar, sino que también implican a la sociedad en su conjunto. El rol mediador del maestro resulta fundamental en estos momentos iniciales de la escolaridad. Son estos últimos quienes, por medio de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas, pueden potenciar en los niños no solo su desarrollo cognitivo sino también —y no menos importante—, el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias (Soto Builes, 2005). De ahí el propósito de profundizar en la indagación sobre si distintos actores del ámbito educativo se sienten preparados, formados, acompañados o no, para llevar adelante exitosamente esos procesos inclusivos.

Los propósitos de la investigación que aquí se presentan consisten en indagar las concepciones, creencias y conocimientos que han elaborado diferentes docentes y directivos de Educación Inicial sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD).

Los motivos que llevaron a la realización de esta investigación en el Nivel Inicial —continuación de proyectos anteriores acerca de concepciones sobre la discapacidad y la inclusión de niños con discapacidades en la escolaridad común (ver Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Iglesias y Hernández Salazar, 2009)— fueron las características específicas de este nivel que hacen que los procesos de inclusión difieran de los que se llevan a cabo en los demás niveles de enseñanza. Entre las peculiaridades se destacan: la naturaleza de los primeros años del desarrollo infantil normal y anormal y las prácticas educativas para la primera infancia; la organización particular y no promocional del nivel; la preparación del maestro; y la activa participación de la familia (Odom, 2001; Talou et ál., 2010).

Metodología

Las concepciones, las creencias y los conocimientos fueron explorados mediante una entrevista semiestructurada en profundidad, administrada a docentes que se desempeñan en instituciones estatales y privadas de Nivel Inicial, con y sin programas de integración, distribuidos de la siguiente manera: diez maestros de sala, cuatro directivos, cuatro miembros de Equipos de Orientación Escolar y cuatro profesores de Educación Física. Las dimensiones contempladas en la entrevista fueron:

- Formación de grado/posgrado y en ejercicio. Valoración de esa formación.
- Experiencias en proyectos de integración. Conocimiento sobre integración (tipos, formas, legislación).
- Barreras y ajustes necesarios.
- Roles de los diferentes actores institucionales (especialmente del maestro de sala).
- Reflexiones y valoración de las experiencias.

Resultados

En términos generales, los señalamientos y las preocupaciones son similares para los diferentes actores entrevistados. Sin embargo, como se observaron diferencias a partir del lugar que cada uno ocupa en los proyectos y procesos de integración, se presenta con más detalle las opiniones de los maestros de sala y luego, más brevemente, los aspectos más destacados de los demás entrevistados.

Opiniones de docentes de Nivel Inicial

Aquí se presentan las convergencias en las respuestas de las maestras de sala entrevistadas, que han participado o participan en la actualidad en proyectos de integración en Nivel Inicial, con niños/as con Síndrome de Down, disminución visual y auditiva, trastornos neurológicos y parálisis cerebral.

Todas las docentes acreditan *formación* terciaria de base como Maestras Especializadas o Profesoras en Educación Inicial, con una experiencia laboral de entre siete y veintiún años de antigüedad. Una de ellas, además de maestra, es psicopedagoga y se encuentra cursando la Licenciatura en Psicopedagogía (de nivel universitario), carrera que le aportaría conocimientos y estrategias fundamentales para su desempeño docente. En ningún caso recuerdan haber tenido alguna materia que incluyera la discapacidad en sus contenidos generales y específicos, ni las problemáticas de los/as niños/as con NEDD. Una de las docentes refiere que durante el desarrollo de una asignatura, la llevaron a una institución que atiende a niños/as con discapacidades mentales y que posteriormente entregó un informe al respecto, pero no logra profundizar en el tema a lo largo de la entrevista. Tampoco se les oferta desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCE) capacitación específica en servicio, y los cursos o charlas sobre la temática a los que han asistido han sido por intereses y motivaciones personales. Estas cuestiones hacen que *valoren su formación* como insuficiente —excepto la psicopedagoga y por sus estudios posteriores— cuando se les pregunta si han sido preparadas para afrontar adecuadamente los procesos de integración.

Por otra parte, sí expresan haber recibido diferentes tipos de materiales bibliográficos o documentos elaborados por la DGCE y aportados por directivos, maestros integradores, familiares, a los que consideran como muy valiosos porque encuentran allí un marco teórico y líneas de acción (especialmente los documentos), aunque señalan que suelen ser muy generales y en oportunidades les resulta dificultoso adecuarlos a las situaciones particulares de los niños/as con que trabajan.

En cuanto a sus *experiencias en proyectos de integración* y a los apoyos y acompañamiento recibidos, valoran la actitud del directivo, pero siete de ellas coinciden en señalar la necesidad de contar con

maestros integradores que puedan permanecer más tiempo en la institución (e incluso, ser parte de esta), puesto que dos horas semanales resultan muy escasas y se sienten a menudo transitando estas experiencias en soledad, más cuando a veces los jardines no cuentan ni siquiera con equipo de orientación escolar. La psicopedagoga, en cambio, considera suficiente el tiempo que va la maestra integradora y que, por el contrario, más tiempo dentro del salón se convertiría en un obstáculo; subraya que su opinión se debe al hecho de haber adquirido otra formación, pero comprende las carencias sentidas por sus compañeras.

Al momento de mencionar las *barreras o dificultades* que deben enfrentar tanto ellas como los niños, coinciden ampliamente en señalar como las principales la cantidad de niños en la sala, que nunca baja de veintinueve o treinta; la necesidad de contar con maestros de apoyo que estén permanentemente en la sala y maestros integradores que pertenezcan a la institución; y la formación específica que debieran recibir para afrontar el trabajo con total idoneidad. También, señalan la escasez de materiales didácticos y adecuaciones edilicias, especialmente para el trabajo con niños/as que presentan discapacidades motrices o sensoriales.

Con respecto al *papel específico que desempeña el maestro* de sala en los procesos de integración, lo perciben como relativo a la selección de los contenidos curriculares y al de guía para los aprendizajes de todos los niños en general. No han participado plenamente, ni consideran que debieran hacerlo, en la elaboración de los proyectos de integración en los que han trabajado.

En cuanto a las *reflexiones y valoraciones de su participación en proyectos*, todas coinciden —a pesar de haberse sentido muy solas y con muchos temores y hasta prejuicios— en que han sido experiencias muy positivas para todos los que participaron (niños, docentes del Jardín, padres), pero que podrían serlo mucho más, si las condiciones de partida fueran más propicias. Entre esas condiciones incluyen su propia formación, la cantidad de niños por sala, los recursos humanos y materiales con los que se cuenta, y la necesidad de establecer criterios compartidos y actividades institucionales para llevar adelante entre todos los procesos de integración.

Opiniones de directivos de Nivel Inicial

Los directivos, por su parte, si bien coinciden en términos generales con lo expresado por las maestras (formación insuficiente, barreras, falta de recursos, cantidad de niños por sala), exponen sus reclamos sobre la lentitud de los tiempos institucionales a la hora de realizar los proyectos de integración. Su mirada está puesta en los aspectos interinstitucionales que bordean a la integración y no en el día a día del aula. Así, refieren a los numerosos trámites que se ven obligados a realizar: gestionar la creación de Equipo de Orientación cuando el Jardín no cuenta con ello, solicitar un diagnóstico para organizar estrategias de acción, lograr encuentros con supervisores de Educación Especial, de Psicología y de Inicial para establecer los acuerdos conjuntos de trabajo, entre otros.

Señalan también que en ocasiones las permanencias en el Nivel se determinan no por considerar que un año más favorecería las condiciones para que el niño logre lo esperado al finalizar el Jardín, sino porque no hay claridad sobre lo que sería mejor para el niño y cómo sería la transición a la escuela primaria común.

Opiniones de miembros de Equipos de Orientación Escolar de Nivel Inicial

Por su parte, los miembros de Equipos de Orientación coinciden en mencionar que uno de los aspectos que llama su atención es la falta de registro de los maestros del impacto que produce en los niños referirse a ellos o a sus compañeros en su presencia. Atribuyen este problema a la formación de los docentes, puesto que pareciera estar generalizada la concepción implícita de que “son pequeños y no entienden”, sin percatarse que esos dichos dejan marcas subjetivas que no favorecen los procesos de integración.

Además de las insuficiencias en la formación para intervenir adecuadamente, refieren los problemas de planificación y coordinación intra e interinstitucionales requeridos. Esto se manifiesta, por ejemplo, en que tanto ellos como los Equipos de Educación Especial suelen cumplir turnos horarios alternados, y si bien a veces logran coincidir en el turno y pactar encuentros en un lapso de tiempo razonable, llegado el día deben suspender por diferentes requerimientos internos al Jardín o porque son citados por autoridad superior, lo cual retrasa considerablemente el encuentro. Destacan también que gran parte de los Jardines no tiene Equipo de Orientación, motivo por el cual suelen ser

requeridos para asistir a otros establecimientos en calidad de *extensión* de funciones.

Asimismo, refieren al problema de las adaptaciones curriculares, las cuales deberían ser adaptaciones de estrategias a la particularidad del caso y no adaptación de contenidos, subrayando que no hay claridad respecto de quiénes tienen que hacerlas, esperándose a menudo del equipo más de lo que puede hacer o de lo que corresponde a su función. Además, enfatizan la necesidad de no superar los quince o veinte niños por sala para que las integraciones funcionen mejor.

Finalmente, manifiestan preocupación por la presencia cada vez mayor en los Jardines de los Acompañantes Terapéuticos de niños/as con trastornos generalizados del desarrollo, que si bien poseen el aval de los supervisores, no pertenecen a ninguna institución educativa y no está muy claro quiénes acreditan su formación; de este modo, quedan por fuera de los proyectos de integración.

Opiniones de Profesores de Educación Física que se desempeñan en Nivel Inicial

En este caso, también subrayan la ausencia de formación específica; solo han tenido alguna materia o seminario sobre pedagogía diferenciada en su carrera universitaria (cursaron con diferentes planes). Dos de ellos, que trabajan en el ámbito universitario, realizan carreras de posgrado y presentan una mayor reflexión y tematización sobre el problema.

Refieren a que los profesores en variadas situaciones no encuentran la forma de trabajar, y el niño *integrado* termina siendo el que alcanza las pelotas o los materiales, y eso dista mucho de lo que debería ser incluir. Se preguntan cómo hacer las adecuaciones curriculares puesto que cada niño, con su discapacidad específica, plantea situaciones diferentes a la hora de hacer un deporte, por ejemplo; y sienten la falta de apoyos tanto para pensar estrategias como para llevar adelante la clase. Coinciden en afirmar que el profesor debería saber cómo enseñar un deporte a niños con discapacidades, de manera que todos puedan aprender: así se desdibujarían las diferencias transformándose en lo común el que todos aprendan; y debería saber cómo hacer *amigables* las condiciones para que un niño con discapacidades pueda aprender. Este problema se desprende, según aquellos que se desempeñan en el ámbito

universitario, de la impronta fuertemente organista que han recibido en su formación.

Otro aspecto que señalan es su ausencia en la elaboración de los proyectos de integración, puesto que se suele concebir la Educación Física como un momento de recreación y no como un Espacio Curricular con contenidos propios; esto se observa en la concepción, aún expresada por varios maestros, de que el profesor tiene que *cansar* a los niños especialmente a aquellos que presentan alguna —dificultad— para que luego “no molesten” en clase. Subrayan así la falta de pensamiento en equipo: se suele decir lo que hay que hacer, pero no pensar todos juntos cómo hacerlo, teniendo en cuenta lo particular de cada caso.

Los universitarios destacan la importancia de formar equipos interdisciplinarios que piensen el problema desde la complejidad. En ese sentido, ponen el acento en la responsabilidad de los formadores de formadores y en la necesidad de un cambio teórico-epistemológico para concebir el tema de otra manera. La principal barrera resulta ser inherente al recorte teórico: de allí los rótulos, las cuestiones terminológicas y los obstáculos conceptuales. Coinciden en que es necesario trabajar con las diferencias y no ignorarlas; de esa manera, se puede conformar una *comunidad que integra*, en lugar de pensar en *un maestro integrador*. Esto se pone de manifiesto en que a veces los niños con algunas discapacidades se destacan por ejemplo en la natación, y eso favorece una verdadera integración por el reconocimiento del otro. El profesor debería saber jugar y transmitir una cultura del juego puesto que todos los niños juegan; solo hay que encontrar los juegos adecuados para el grupo, pero para eso hay que combatir los prejuicios y tener el convencimiento de que la integración beneficia a todos.

Conclusiones

Según se puntualizó al inicio, Unesco (2005) y DEC/NAEYC (2009) sitúan la inclusión como una forma de responder a la diversidad de necesidades del alumnado mediante una mayor participación en el aprendizaje, facilitado por ajustes razonables; a la posibilidad del acceso efectivo a la educación, eliminando distintos tipos de barreras; y al apoyo necesario a partir de una cultura institucional colaborativa, gracias a la capacitación de los recursos humanos intervinientes. Por otra parte, la *Observación General N° 5* (ONU, 2007) sobre la primera infancia,

y respecto de los niños y niñas con discapacidades, nos dice:

Es prioritario velar por que tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en la vida educativa y comunitaria, inclusive mediante la eliminación de barreras que obstaculicen la realización de sus derechos. Los niños pequeños discapacitados tienen derecho a asistencia especializada adecuada, en particular apoyo de sus padres (u otros cuidadores). Los niños discapacitados deben en todo momento ser tratados con dignidad y de una forma que aliente su autosuficiencia (Parte VI: Niños pequeños con necesidades especiales de protección, punto 36 d).

El análisis de los resultados permite visualizar, desde la óptica de los protagonistas, el tratamiento efectivo de la problemática inclusiva en ámbitos educativos tempranos y las distancias entre esa realidad y lo normado.

A la luz de estas puntuaciones se interpreta lo dicho por los entrevistados, como los emergentes discursivos de una realidad compleja donde, a menudo de modo implícito, los derechos de niños/as con NEDD resultan vulnerados.

Respecto de la participación en el aprendizaje y el acceso igualitario a la educación, aparecen recurrencias en relación a déficits encontrados relativos a la elaboración de las adecuaciones curriculares necesarias según la particularidad de los casos. Estas suelen ser una adaptación de contenidos aplicados de modo general, realizadas sin la necesaria participación de todos los actores involucrados, incluyendo autoridades, maestros, otros docentes y profesionales, familiares y miembros de la comunidad.

Un aspecto importante por destacar es la percepción generalizada de la inexistencia de ajustes razonables para que el aprendizaje integrador sea posible, reflejado en situaciones tales como el elevado número de niños/as en el aula, la carencia de personal de apoyo especializado en la institución o la no presencia frecuente de maestros integradores. A su vez, los maestros de sala parecieran no reconocer como parte fundamental de su rol los aspectos referidos al trabajo con el grupo de pares, con los padres de todos los niños y el reconocimiento de la diversidad. Estas situaciones referidas por los entrevistados también distan bastante de las consideraciones reseñadas como necesarias para el logro de una verdadera integración.

En relación al apoyo efectivo que pueden recibir los niños/as con NEDD, el análisis de las entrevistas

permite concluir que persiste la ausencia real de formación y capacitación específica en las carreras docentes sobre cómo trabajar con estos niños y de la problemática teórico-filosófica que implica la integración escolar y social. Si se concibe como elemento fundamental, tal como refiere la *Observación N° 9* (ONU, 2006), que los obstáculos para la integración de niños/as con NEDD no son la discapacidad en sí misma, sino una combinación compleja de dificultades originadas en factores socioculturales, actitudinales y físicos, en relación al ámbito educativo, es posible afirmar que estos obstáculos se agudizan cuando los agentes intervinientes no están adecuadamente preparados y capacitados para el desempeño de un rol mediador facilitador.

Finalmente, con esta investigación —así como con las realizadas en estos últimos años—, se logró el objetivo de brindar información altamente relevante para diseñar estrategias tendientes a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad, en el marco de los Derechos Humanos, y favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Así, el camino iniciado al escuchar las “voces” de los diferentes actores involucrados en la inclusión escolar, resulta ser un aporte significativo para la creación de una verdadera cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC) (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children*. Chapel Hill: University of North Carolina. Recuperado el 20 de diciembre de 2009, de http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/Early_Childhood_Inclusion
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Centro de Investigaciones Innocenti (2006). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. UNICEF Innocenti Research Centre. Recuperado el 1° de marzo del 2012, de <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>

- Odom, S. (2001). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20-27.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR] (2011). *Committee on the Rights of the Child - General Comments*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/407/05/PDF/G0740705.pdf?>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado el 15 de marzo del 2010, de www.un.org/es/documentos
- Sánchez Vazquez, M. J., Borzi, S. y Talou, C. (2010). Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. *Revista Infancias Imágenes*, 9 (1), 16-23.
- Soto Builes, N. (2005). *El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión*. Recuperado el 2 de febrero del 2008, de <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-articulo01.htm>
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vazquez, M. J., Escobar, S., Gómez, M. F. y Hernández Salazar, V. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. *Memorias de las XVII Jornadas de Investigación: Clínica e investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales*, 1, 486-488. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vazquez, M. J., Iglesias, M. C. y Hernández Salazar, V. (2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología. Segunda época*, 10, 249-260.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado el 30 de marzo del 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>